

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CURSO DE LETRAS - INGLÊS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS INCLUSIVAS:  
O INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA  
COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**CLAUDIA DE LIMA SOUZA**

**JOÃO PESSOA**

**2017**

**CLAUDIA DE LIMA SOUZA**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS INCLUSIVAS:  
O INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA  
COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês.

**Orientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado**

**JOÃO PESSOA**

**2017**

Souza, Claudia de lima.

Formação inicial de professores e práticas inclusivas: o instituto dos cegos da Paraíba como campo de estágio supervisionado / Claudia de Lima Souza. João Pessoa, 2017.

47 f:il..

Monografia (Graduação em Letras, língua inglesa) - Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.  
Orientadora: Profª. Dra. Betânia Passos Medrado.

1. Formação inicial. 2. Estágio supervisionado . 3. Instituto dos cegos da Paraíba- ICP. 4. Educação inclusiva - deficiência visual. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 376

CLAUDIA DE LIMA SOUZA

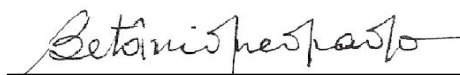
**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS INCLUSIVAS:  
O INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA  
COMO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito para obtenção do grau de Licenciado no Curso de Letras-Inglês, da Universidade Federal da Paraíba.

Data de aprovação:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

Banca examinadora:



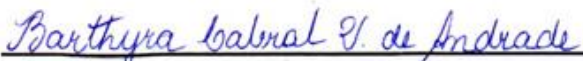
Profª. Drª. Betânia Passos Medrado

**Orientadora**  
(UFPB)



Profª. Drª. Angélica Araújo de Melo Maia

**Examinadora**  
(UFPB)



Profª. Ms. Barthyra Cabral Vieira de Andrade

**Examinadora**  
(UFPB)

*Todo professor transpõe para a sua prática  
aquilo que é como pessoa.  
(Maurice Tardif)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por me ajudar em todos os momentos da minha vida, por não me deixar desistir, pela força e seu amor incondicional. Obrigado meu Deus!

Agradeço a Dona Lila por ter me incentivado desde o ensino fundamental e sem sua ajuda não conseguiria prosseguir meus estudos.

Agradeço também a minha amiga Gerlane pelo apoio emocional e companheirismo nas fazes mais difíceis.

Agradeço ao meu amado Marido José Carlos, pelo apoio e companheirismo, por fazer sempre o maior esforço para que eu realize meus sonhos.

A meu amigo amado Rafael Paulino por me incentivar dentro e fora da universidade, por ser minha inspiração de sempre. Sem ele nada disso seria possível.

Agradeço a Carla Reichmann minha eterna professora na qual tenho um carinho e admiração inestimável. Por acreditar em mim e me incentivar muito, além de ser minha inspiração.

Agradeço a professora, doutoranda e colega de grupo de pesquisa Rosycléa, por me receber em seu ambiente de trabalho, pela generosidade por compartilhar comigo seus conhecimentos. Uma das maiores responsáveis para que este trabalho fosse realizado.

A Betânia Medrado por me orientar neste trabalho, por sua paciência, dedicação e generosidade, sem dúvida uma das minhas inspirações até mesmo antes de conhecê-la e sem ela este trabalho não seria possível.

E, por fim, porém, não menos importante, o professor Rubens Lucena, pelo seu profissionalismo e generosidade, por ter identificado em mim um potencial como docente que não sabia que existia em mim.

## RESUMO

O número de pessoas com deficiência na sala de aula regular da Educação Básica vem crescendo expressivamente e o acesso dessas pessoas às instituições escolares tem sido garantido pelas políticas públicas de inclusão (BRASIL, 2015). Isso demonstra a necessidade de pensar em uma formação inicial que prepare o professor para incluir, efetivamente, os alunos com deficiência nesses espaços. Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou analisar os saberes construídos por futuros professores de inglês para o ensino de inglês a pessoas com deficiência durante o estágio supervisionado no Instituto dos Cegos da Paraíba. Como suporte teórico, utilizamos a concepção tardifiana de saberes docentes (TARDIF, 2014) e estudos que tratam de formação inicial e educação inclusiva (DANTAS, 2010; 2014; JESINE, 2010; MANTOAN, 2015; SOUZA, 2015; PAULINO, 2016; MEDRADO; CELANI, 2017). Esta pesquisa, de cunho qualitativo e realizada com treze (13) estagiários que responderam a um questionário, demonstrou a importância do estágio supervisionado no Instituto dos Cegos da Paraíba para a formação docente de um grupo de graduandos a partir da oportunidade que eles tiveram de refletir sobre práticas inclusivas. Os saberes construídos ao longo do estágio na formação inicial podem, assim, contribuir para diminuir o abismo entre as leis e a realidade escolar.

**Palavras-chave:** Formação inicial, Estágio no ICP, Deficiência visual, Educação Inclusiva

## ABSTRACT

The number of people with disabilities in regular classrooms of Basic Education has grown significantly and their access to schools has been guaranteed by the public policies of inclusion (BRAZIL, 2015). This demonstrates the need to think about a teacher education program that prepares the teacher to include students with disabilities in these spaces effectively. In this perspective, this research sought to analyze the knowledge built by future English teachers to teach English to people with disabilities during the supervised internship at Instituto dos Cegos da Paraíba. As a theoretical support, we use the conception of teacher knowledge (TARDIF, 2014) and studies that deal with initial training and inclusive education (DANTAS, 2010; 2014; JESINE, 2010; MANTOAN, 2015; SOUZA, 2015; PAULINO, 2016; CELANI, 2017). This qualitative study, carried out with thirteen (13) trainees who answered a questionnaire, demonstrated the importance of the supervised internship at Instituto dos Cegos da Paraíba how the students were able to reflect on inclusion. The knowledge built during supervised internship can contribute to reduce in some way the gap between laws and school reality.

**Keywords:** Pre-service education, Supervised Internship at ICP, Visual Impairment and Inclusive Education



## **LISTA DE FIGURAS E QUADROS**

**Figura 1:** Os saberes dos professores (TARDIF 2014, p. 135)

**Figura 2** – Saberes que, segundo os estagiários, foram construídos ao longo do estágio no ICP

**Quadro 1** - Informações sobre os participantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – INCLUSÃO: BREVES INCURSÕES SOBRE AS LEIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....</b>	<b>13</b>
1.1. Educação inclusiva: leis e histórico no Brasil.....	13
1.2. Formação inicial e educação inclusiva.....	16
1.3. Saberes docentes na formação profissional.....	20
<b>CAPÍTULO II – ASPECTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>25</b>
2.1. A Natureza da pesquisa e o contexto da pesquisa.....	25
2.2. Instrumento de pesquisa.....	26
2.3. Perfil dos participantes.....	27
<b>CAPÍTULO III - AULAS DE INGLÊS INCLUSIVAS: VOZES DE ESTAGIÁRIOS SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NO ICP. ....</b>	<b>29</b>
3.1. O estágio no ICP: contribuições para uma formação inicial de professores de língua inglesa .....	29
3.2. Saberes construídos ao longo do estágio no ICP .....	32
3.3. A reflexão sobre inclusão em outras disciplinas.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

Há uma grande discussão acerca da inclusão no Brasil atualmente, e cada vez mais surge a preocupação de como incluir, efetivamente, alunos com deficiência na sala de aula regular. As questões acerca desse assunto vêm aumentando devido às leis que garantem o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola (BRASIL, 1989). Essa garantia é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que estabelece a obrigação dos pais em matricular seus filhos na escola. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) também garante que seja oferecida às pessoas com deficiência dignidade, inclusive na educação. Contudo, podemos perceber que apenas o acesso do aluno à escola não significa que ele foi incluído. É preciso que, assim como os demais alunos, aqueles com deficiência aprendam significativamente, e que possam deixar de ser figuração em sala de aula (MANTOAN, 1999; 2015).

Tendo isso em vista, percebemos a urgência em repensar a formação dos professores, pois são eles que irão receber todos os alunos - com ou sem deficiência - em sala de aula. O que observamos nas disciplinas de graduação são conteúdos que, muitas vezes, não condizem com a realidade que esses profissionais irão encontrar. Sobre isso, Paulino (2016) defende a ideia de que

é preciso que o currículo das licenciaturas sofra drásticas modificações, não necessariamente através do acréscimo de disciplinas que abordem a temática inclusão, mas também em suas ementas. Assim, penso que todas as disciplinas deveriam implementar o ensino para alunos com deficiência e promover discussão sobre como não os excluir dentro das salas de aula, seja na educação básica ou no ensino superior. (p.17)

O autor mostra a importância de repensar a graduação, para que os futuros profissionais possam incluir os alunos com deficiência em sala de aula. Compartilhando dessa mesma opinião, Medrado (2016) aponta para a necessidade de que a formação “intervenha não periférica, mas diretamente na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas” (p.263).

Este trabalho de conclusão de curso foi motivado, principalmente, pela percepção de que, no âmbito da graduação em Letras-inglês na UFPB, o único espaço de estágio onde podemos conhecer e ensinar inglês para alunos cegos e/ou com baixa visão na prática é o Instituto dos Cegos da Paraíba (doravante ICP), o que só foi possível a partir do ano de 2012,

ou seja, há pouco tempo. Isso significa que muitos alunos saíram e saem da graduação sem ter essa oportunidade. Isso nos inquieta, já que sabemos que há muitos profissionais atuando hoje em dia sem ter noção de como ensinar uma língua estrangeira às pessoas com deficiência visual. Uma vez que a autora deste trabalho também foi estagiária no contexto do ICP e compreendendo a relevância social e formativa do estágio em um contexto de inclusão, desenvolvemos a monografia a partir da seguinte questão norteadora: Quais os impactos do estágio supervisionado no Instituto dos Cegos da Paraíba para professores em formação do curso de Letras- Inglês? Assim, nosso trabalho tem como objetivo geral discutir como os saberes desenvolvidos pelos estagiários no contexto do ICP contribuem para uma formação inicial inclusiva. Esse objetivo mais amplo foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar aspectos em que a experiência no ICP contribuiu para que os estagiários se sentissem preparados para o ensino de língua inglesa a pessoas cegas ou com baixa visão;
- Sistematizar saberes construídos ao longo do estágio supervisionado no ICP;

Para tanto, este trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro, apresentamos a teoria que norteia esta pesquisa e alguns teóricos que subsidiam nossa reflexão sobre inclusão e formação de professores; no capítulo dois, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa; no terceiro e último capítulo fazemos a análise dos dados coletados. Por fim, trazemos as considerações finais da pesquisa.

## **CAPÍTULO I – INCLUSÃO: BREVES INCURSÕES SOBRE AS LEIS E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.**

Quando pensamos em inclusão, percebemos o quanto ela está em evidência e que existem centenas de movimentos que vislumbram efetivá-la de forma a romper com a segregação daqueles que biologicamente possuem alguma deficiência, que os priva de algum sentido ou habilidade, mas que não os incapacitam, de aprender e de se tornarem cidadãos de direito. Em consequência dessas lutas constantes para garantir a todos uma educação boa e de qualidade (BRASIL, 1988), leis têm sido promulgadas visando uma educação adequada aos alunos com deficiência. Assim, na próxima seção, iremos discutir sobre as leis e a formação inicial de professores no Brasil.

### **1.1. Educação inclusiva: leis e histórico no Brasil**

Entendemos que, antes de discutir sobre a trajetória da educação inclusiva no Brasil, é importante refletir sobre a diferença entre os conceitos de *integração escolar* e *educação inclusiva*. A integração escolar tem como objetivo inserir os alunos no âmbito educacional, mas não especificamente na escola. Esse processo pode ocorrer de várias maneiras, como por exemplo, nas salas de recursos, no ensino domiciliar, nas salas especiais na escola regular e em outros contextos, ou seja, a integração de pessoas com deficiência implica dar um suporte educacional de maneira segregada (MATOAN, 2015). É através dos atendimentos especializados que os alunos são avaliados se podem ou não frequentar as escolas regulares, e os que não estão aptos continuam tendo um acompanhamento educacional especializado. Com podemos perceber, na integração escolar os alunos é que têm que se ajustar, se adequar ao modelo da escola, e a escola não tem responsabilidade de se adaptar às necessidades dos alunos.

Por outro lado, a educação inclusiva tem como objetivo que todos os alunos, com ou sem deficiência, frequentem a escola comum desde os primeiros anos escolares. A escola deve promover uma educação em que todos tenham acesso e a um aprendizado significativo, ou seja, a escola é que deve se adequar às necessidades dos alunos, conforme nos diz Mantoan (2015):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender,

mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educacional geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos (MANTOAN, 1999 apud MANTOAN, 2015).

A perspectiva inclusiva defende um trabalho mais amplo que engloba uma educação que privilegia a todos socialmente, pois à medida que todos constroem o conhecimento juntos, partilham experiências e convivem com o outro, tornam-se mais aptos para viver em sociedade e desenvolver senso crítico.

A Lei Brasileira de Diretrizes e Bases 4024/61, no seu artigo 88, estabelecia que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Pretendia-se que os alunos com deficiência se adequassem à escola e não que a instituição se ajustasse às necessidades e limitações dos alunos. Logo, nesse modelo pedagógico, os alunos que não se adaptavam eram automaticamente excluídos. Sendo assim, a intenção era a de *integrar*, um reflexo da ideologia da educação especial, de inserir os alunos na escola regular, dentro de um espaço onde somente existiriam alunos com deficiência e que se o aluno não conseguisse se adaptar, aprender, se relacionar, este seria o único responsável pelo seu insucesso.

Já na LDB 5692/71, o público contemplado pela educação especial foi melhor definido, tal como dispõe o Art. 9:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Sendo assim, tais propostas tomam como princípio a normalização e integração, trabalhando com os alunos com deficiência de forma descontextualizada, fora do contexto social e na busca de integrá-los em uma sociedade que não se modifica para recebê-los como eles são, com suas peculiaridades e necessidades individuais. Contudo, mesmo com os avanços das discussões por parte dos docentes e da sociedade em geral, do maior número de alunos tendo acesso à escola regular, dos debates e das campanhas em vários meios de comunicação, a falta de compreensão de uma inclusão escolar efetiva ainda existe por parte da sociedade.

Vale ressaltar que antes da LDBEN (9.394) de 1996, os alunos com deficiência, os quais a família fazia questão de integrar na sociedade, eram atendidos em escolas

especializadas, nas quais, se formavam turmas exclusivamente com esses alunos. No Brasil, a partir da constituição de 1988, que estabelece que o ensino deve promover “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), o campo da educação inclusiva começa a tomar forma, sobretudo após a homologação da Lei 7.853 de 1989, que define como crime “recusar, [...] suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 1989). Com isso, o número de pessoas com deficiência cresceu significativamente nas escolas, com o discurso de serem escolas inclusivas, embora não possamos considerá-las como tal. O que podemos observar são alunos apenas figurando em sala de aula, pois os professores não elaboram aulas e atividades que contemplem seus alunos com deficiência, com o discurso de que não foram formados para isso. De fato, a legislação brasileira prevê que os professores sejam capacitados para receber os alunos com deficiência, mas, na prática, isso não acontece, pois há um abismo enorme entre as leis e a realidade na sala de aula.

Os anos 90 trouxeram novidades no que diz respeito à educação escolar. A partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, a educação especial, ou seja, aquela que atende às necessidades específicas do aluno, separados de outros alunos, sem ou com outras deficiências, tem assumido uma centralidade cada vez maior no sistema educacional brasileiro como modalidade de ensino que permeia todos os níveis da educação: educação infantil, fundamental I e II, Ensino médio e educação superior (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, houve a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), (BRASIL, 2015), que garante o compromisso da nossa sociedade em reafirmar a dignidade das pessoas com deficiência, inclusive no processo educacional. Com isso, a Lei Brasileira de Inclusão nos faz repensar, tanto a formação inicial quanto a continuada de professores no que se refere à inclusão, como afirmam Medrado e Celani (2017):

A nosso ver, a lei encoraja a revisão a atualização dos currículos da formação inicial para que o perfil do aluno egresso pautar-se em uma perspectiva inclusiva de educação. Além disso, muitas das posições contidas na referida lei também impactam os projetos de formação continuada, haja vista ser preciso propor ações, junto com professores em serviço, que viabilizem a concretização de uma escola menos excludente (p.205).

É preciso refletir sobre a formação dos professores, pois encontramos alunos com deficiência que passam de um ano para outro, sem ao menos estarem alfabetizados, o que fica mais evidente quando esses alunos entram no Fundamental II e se deparam com diferentes professores de diferentes disciplinas.

Logo, percebe-se que professor precisa do suporte não apenas na formação inicial, mas também ao longo da sua vida profissional, compartilhando as experiências com outros educadores para poder, assim, refletir acerca de suas práticas pedagógicas e das ações inclusivas que pode implementar em suas salas de aula. Formação inicial e educação inclusiva são temas que iremos abordar na próxima seção.

## **1.2. Formação inicial e educação inclusiva**

Como vimos, nas últimas décadas, as discussões sobre como incluir os alunos com deficiência vêm crescendo em virtude das leis que garantem o seu acesso à escola (BRASIL, 1989). Nesse sentido, a principal preocupação dos professores é saber como garantir que as leis de inclusão sejam cumpridas, já que a graduação, segundo muitos deles, não forma a contento (DANTAS, 2014), pois não oferece disciplinas em que os futuros professores possam construir saberes sobre ensinar em uma perspectiva inclusiva para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

As escolas têm recebido cada vez mais alunos com deficiência que dependem de adaptações no currículo e de atividades desenvolvidas nas salas de aula e isso tem gerado outro problema que esbarra, mais uma vez, na falta de formação de professores (RODRIGUES, 2006; 2008). Afinal, os alunos estão chegando às escolas e os docentes ainda não estão sabendo como lidar com essa realidade de uma forma inclusiva. Vale ressaltar que, tal problemática não é somente responsabilidade dos professores que ali estão, mas que esta também repousa nos ombros das instituições formadoras.

No caso específico do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, há apenas uma disciplina, Educação Especial, que é optativa e ofertada em horários que, muitas vezes, não são compatíveis com outras disciplinas do currículo, dificultando, assim, que os alunos a cursem. Os espaços formativos se reduzem às disciplinas de estágios cinco, seis e sete, que é obrigatória, - mas a escolha do local do estágio é do aluno – e a alguns projetos de pesquisa e programas de iniciação à docência, como iremos ver a seguir. Logo, podemos perceber que o



currículo do curso de Letras-Inglês na UFPB ainda carece ampliar seus espaços para a discussão e práticas que preparem o professor para a realidade de uma sala de aula inclusiva<sup>1</sup>.

Atualmente na UFPB, projetos têm motivado uma reflexão sobre a inclusão, numa tentativa de aproximar os alunos da graduação à realidade dos alunos com deficiência. Um desses contextos é o do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID), como apresentado em um trabalho de conclusão de curso por Paulino (2016), e também como aponta uma pesquisa realizada com os concluintes do curso de Letras Inglês da UFPB acerca de como eles se sentem em relação à inclusão (PAULINO, MAIA, SOUSA, no prelo). Vale ressaltar que o Pibid, infelizmente, não consegue chegar a todos os alunos por ser um programa seletivo, enquanto o estágio supervisionado é uma disciplina obrigatória pela qual todos os alunos precisam passar.

A tentativa de efetivar uma inclusão a todo custo, sem viabilizar os recursos necessários para que esses alunos tenham suas necessidades respeitadas, “[...] constitui em si mesma, uma atitude de exclusão ainda mais desumana, pois pode funcionar como um espaço de segregação sob o slogan camuflado de inclusão” (MEDRADO e DANTAS, 2012, p.18). Enquanto os docentes não forem preparados e qualificados para proporcionar uma educação que atenda às necessidades educacionais de cada aluno, ou seja, que garanta uma educação onde todos sejam beneficiados de acordo com sua necessidade, não haverá inclusão.

Assim, políticas públicas de inclusão preveem que o professor precisa lidar com a diversidade em sala de aula, mas a formação inicial ainda não o prepara para essa realidade, como argumenta Souza:

[...] compartilhamos da ideia de Perrenoud (op.cit) de que os programas de formação inicial devem ir além da criação do vínculo entre os saberes universitários e os programas escolares, não se privando em oferecer conhecimentos didáticos – pedagógicos e sociológicos mais próximos das práticas docentes. No entanto, o autor adverte que não há como conceber uma formação diretamente em práticas. Antes é preciso [...] identificar os conhecimentos e as competências” para que, assim, haja aprendizagem no fazer pedagógico (PERRENOUD, 2002 *apud* SOUZA 2015).

Podemos observar que os conteúdos estudados na graduação se distanciam, em sua maioria, da realidade que o professor irá vivenciar na sala de aula. (Perrenoud *apud* SOUZA,

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo aqui ao Projeto Pedagógico do Curso em vigência (2006), porém temos conhecimento de que uma nova proposta em tramitação já incorpora, em várias disciplinas, aspectos da educação inclusiva.

2015) faz severas críticas ao currículo da formação inicial, afirmando que as disciplinas ensinadas na graduação só servem para que o aluno seja aprovado em exames acadêmicos. Nessa linha, Paulino (2016) afirma que é importante que o professor em formação inicial tenha na graduação um espaço de praticar e elaborar atividades, utilizando sua criatividade para aprender significativamente e poder utilizar seus conhecimentos em uma sala de aula real.

Em virtude da realidade no Brasil e em todo o mundo, no que se refere à inclusão, os vários documentos oficiais e leis que abordam a temática destacam a urgência de promover uma ampla discussão sobre a formação inicial do professor, na busca pela diminuição do abismo entre as leis que regem a educação inclusiva e a sua real efetivação, “visto que sem o envolvimento do professor, torna-se praticamente impossível efetivar o processo educacional de maneira adequada” (PAULINO, 2016, p. 15). É preciso diminuir a lacuna que existe entre as leis e diretrizes e a realidade, uma vez que pensar em uma educação inclusiva é pensar naqueles que recebem os alunos em sala de aula.

Os professores, muitas vezes, se sentem inseguros em receber alunos com deficiência, pois sua formação inicial foi baseada em uma concepção tradicionalista, na qual os docentes não são encorajados a pensar em uma turma com pessoas com deficiência, mas em uma turma na qual todos aprendem da mesma forma. Na verdade, nenhum aluno aprende igual ao outro, porque são pessoas diferentes em uma sala de aula. No entanto, é de fundamental importância tratar os alunos com igualdade, respeitando a individualidade de cada um. Por isso, é impossível pensar em educação inclusiva sem pensar em uma formação inicial e continuada que dê suporte aos professores.

A legislação brasileira prevê que todos os cursos de formação de professores devem formar futuros professores para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem deficiências (OLIVEIRA et al., 2012). Conforme apontado por PAULINO (2016, p.2015) faz-se necessário que o professor avalie sua postura frente a esses alunos, com o propósito de tornar o currículo acessível e adequado às necessidades por eles apresentadas, ou seja, é preciso agir frente a esta realidade, como defendido por Jezine (2010):

A falta de formação do docente acarreta outro entrave à educação inclusiva que são as barreiras atitudinais. Muitas vezes não só professores, mas também funcionários da escola tomam atitudes que, mesmo sem intenção, provocam a exclusão dos alunos com deficiência por subestimarem a capacidade de aprender da criança especial (JESINE, 2010 *apud* PAULINO, 2016 p.16).

Para que os cursos de licenciatura consigam preparar futuros professores capazes de incluir alunos com deficiência, “o debate sobre inclusão é imprescindível e indispensável” (MEDRADO e CELANI, 2017, p. 205).

Segundo Paulino, ainda sobre a realidade da formação docente nas instituições superiores, Vitaliano (2007) levanta uma questão de extrema relevância no processo de formação de futuros professores: será que os professores formadores estão preparados para trabalhar a inclusão escolar? (p.16)

[...]é necessário empreender ações para promover a preparação dos professores. Mas, como prepará-los? Novamente ao buscar as bases científicas para responder a esta pergunta encontramos vários relatos de iniciativas voltadas para a preparação dos professores, particularmente, os do ensino fundamental. Nessas pesquisas e em outras (EIDELWEIN, 2005; JESUS, 2006; MARTINS, 2006), encontramos indicações de que as universidades deveriam desenvolver, em seus cursos de graduação e de pósgraduação e em programas de formação continuada, preparação para os professores e profissionais da educação atuarem frente à diversidade. Ao examinarmos essas análises, notamos que nas universidades, os professores que atuam nos cursos de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados (VITALIANO, 2002; RODRIGUES, 2004; EIDELWEIN, 2005; CASTANHO; FREITAS, 2005; PACHECO; COSTAS, 2005; BEYER, 2006) (VITALIANO, 2007, p.400 *apud* PAULINO,2016, p 16).

Essa questão torna-se mais grave porque os professores da universidade, que são responsáveis por formar futuros professores, também não estão preparados para receber pessoas com deficiência em sua sala de aula. Vemos como é urgente a discussão e as mudanças no nosso currículo acerca da inclusão.

Temos uma formação cheia de lacunas, mas enquanto profissionais e seres humanos não podemos deixar de buscar e querer promover uma educação igualitária.

Na concepção tardifiana, os saberes só existem se, e somente se, reconhecemos a capacidade dos professores de racionalizar sua própria prática, ou seja, de definir suas razões de agir. Razões estas passíveis de críticas, revisões e que requerem validação através da confrontação dos fatos e com proposições das ciências da educação e pesquisa como um todo. Em outras palavras, são saberes de cunho racional e não sagrado, e seu valor está diretamente relacionado ao fato de que podem ser aprimorados no intuito de se tornarem mais precisos e eficazes (TARDIF, op. cit. *apud* SOUZA 2015 ).

Os docentes não deve agarrar-se a essa lacuna que infelizmente encontram na formação inicial, mas sim, inquietar –se e definir suas razões de agir conforme diz o autor citado

à cima. O professor tem como responsabilidade repensar suas estratégias de ensino, testar outros caminhos, ser autônomo para construir seu conhecimento. Para isso, é preciso querer e se inquietar com a atual realidade, acreditar e mostrar que todos têm o direito ao conhecimento, não apenas no discurso, mas principalmente em ações. Diferentemente do que os teóricos tradicionalistas acreditavam, os professores não são reprodutores de conhecimentos, são construtores deles, sendo assim capazes de repensar seu modo de agir enquanto educador.

### **1.3. Saberes docentes na formação profissional**

Como temos afirmado neste texto, a formação não dá o suporte necessário para o aluno do curso de Letras, e as discussões e disciplinas acerca desse assunto ainda são muito superficiais. Contudo, temos noção que mesmo que a universidade ofertasse disciplinas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, embora tal iniciativa ajudasse a esclarecer algumas dúvidas, não seria suficiente, porque sabemos que os desafios aparecem no dia a dia do professor e não se pode prevêê-los, cabendo assim ao professor encontrar maneiras de vencer esses desafios. O objetivo desta seção é, então, apresentar os saberes docentes no contexto da inclusão, segundo a concepção Tardifiana (TARDIF, 2014).

Iniciaremos mostrando a tipologia proposta por Tardif (2014), na qual ele classifica os saberes dos professores, para melhor esclarecer quais saberes iremos abordar nesta seção:

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Figura 1:** Os saberes dos professores (TARDIF 2014, p. 135)

O autor mostra os diferentes tipos de saberes, e o primeiro saber tem relação com a família, ou seja, a criação, a educação familiar e o meio em que o sujeito vive. O segundo tipo de saber se configura como os saberes adquiridos no âmbito escolar, nas séries iniciais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O terceiro saber dá conta da formação do professor, ou seja, estão aí contempladas a formação inicial, as especializações, a formação continuada etc. Já o quarto tipo tem relação direta com os materiais utilizados em seu trabalho, isto é, são os saberes construídos a partir das ferramentas que o professor utiliza em sala de aula. O último saber, mas não menos importante, são constituídos pelas práticas escolares, as experiências adquiridas ao longo da profissão compartilhadas com outros profissionais e vivenciadas em sala de aula. Todos esses saberes são mobilizados pelos professores em sala de aula e, muitas vezes, nos espelhamos em algum professor que tivemos na infância ou na universidade. Levamos para sala de aula nossas impressões, nossos posicionamentos, nossas crenças, enfim, são experiências, das quais muitas vezes tentamos nos distanciar, mas acaba sendo inevitável o

resgate das mesmas, pois é o que somos, são experiências de uma vida toda, como o autor argumenta:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2014, p.64)

Podemos perceber que tudo que foi e é vivenciado pelo professor fornece direcionamento para sua vida profissional. É certo que ele não se utiliza de tudo, pois o que ficam são as experiências marcantes de todas as fases da vida desse profissional. O professor é mais que transmissor de conhecimentos que advém de livros, manuais e teorias escritas por outros, pois mesmo se este seguir uma corrente teórica para ensinar, a apropriação dessa teoria é permeada por interpretações que se originam de suas vivências e crenças, ou seja, seu modo de ver a sociedade e se posicionar diante dela.

Sabemos que o professor não reproduz conhecimento, mas que é produtor de conhecimento, que surge de suas experiências dentro e fora da sala de aula. E a formação que é oferecida a esse professor, deixa muito a desejar para que a inclusão de fato aconteça. O que encontramos é uma formação inteiramente baseada em disciplinas que em nada tem a ver com a realidade da sala de aula (TARDIF, 2014), e isso fica mais acentuado quando o professor encontra alunos com deficiência em sala de aula.

O docente passa pela formação inicial, aprendendo teorias que, muitas vezes, não são relacionadas à realidade que encontrará na sala de aula. Muitas das teorias são trazidas por professores que desconhecem a realidade da sala de aula, que pregam suas concepções de maneira distante do lugar de quem as recebe e acreditam que os educadores que estão em sala de aula são apenas reprodutores de conhecimento. Por isso, os professores recorrem muito mais às suas experiências enquanto alunos; usam professores modelos com os quais se identificam para poder começar suas práticas enquanto profissionais.

Quando o conteúdo é relacionado à inclusão de pessoas com deficiência é mais difícil recorrer aos saberes decorrentes da vida escolar, pois, muitos dos docentes que estão em sala de aula hoje nunca estudaram com alunos com deficiência. Mas ainda assim, o profissional pode partir dos saberes anteriores para proporcionar a inclusão de todos, ou seja, uma aula em que todos possam aprender. Daí percebemos a importância do educador em se refazer diante dos desafios.

Outro problema na formação inicial, de acordo com Tardif diz respeito às disciplinas, pois elas são trabalhadas de maneiras isoladas, sem fazer conexão umas com as outras e sem trazer grande ajuda para o aluno. A formação inicial deve repensar o currículo, pensando e preparando os futuros professores para a sala de aula, para que eles se sintam confiantes diante dos desafios que irão encontrar. É preciso abrir espaço para o aluno-professor pensar, refletir e que ele possa ser autor de seu próprio conhecimento e não apenas reprodutor. Assim,

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos com sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2014, p. 242).

De acordo com o autor, o professore é inserido no espaço de trabalho como aluno, dezesseis anos como antes de começar a atuar em sua profissão, tendo uma vantagem em relação as outras profissões, ao poder observar e aprender com seus professores a dinâmica de uma sala de aula. Assim, ao iniciar a carreira docente, esses profissionais levam suas experiências e depois vão se adaptando ao seu contexto de ensino, repensando sua metodologia e é no dia a dia que vão adquirindo as competências profissionais. Ainda de acordo com Tardif, os saberes profissionais são temporais.

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligado ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (TARDIF, 2014, p.58).

O docente, assim como outros profissionais, está sempre em processo de aprendizagem, pois é através dos “sucessos e insucessos”, reflexões e modificações, que este profissional melhora sua prática. Outra particularidade do professor é que ele trabalha com seres humanos e cada um tem características e personalidades diferentes, e esse é mais um desafio

para o professor. É preciso respeitar necessidades dos alunos com deficiência, e assim, como os demais ter seu modo de aprendizado respeitado.

No próximo capítulo, apresentaremos o processo metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa.



## **CAPÍTULO II – ASPECTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo tem como objetivo relatar os processos metodológicos da pesquisa, e que foram organizados da seguinte forma para fins de discussão: a natureza e o contexto da pesquisa, o instrumento de coleta e o perfil dos participantes.

### **2.1. A Natureza da pesquisa e o contexto da pesquisa**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2012), pois tem como objetivo entender e analisar quem são os participantes, qual o contexto e de que lugar falam, pois, consideramos importante esse processo de dar voz ao outro (MOITA LOPES, 2006). A monografia é de cunho qualitativo, uma vez que dá importância à visão dos estagiários/participantes da pesquisa e da autora, que ao interpretar a voz do outro, atribui sentidos ao seu próprio fazer como professora. Partimos do ponto de vista dos participantes da pesquisa, pois só eles podem evidenciar o que representa o estágio em um contexto como o Instituto dos Cegos da Paraíba, uma vez que foram afetados diretamente por essa experiência. Não é uma visão apenas da pesquisadora, mas é uma interpretação que surge entre a pesquisadora e as vozes dos estagiários.

Nossa pesquisa foi realizada com alunos em formação inicial da Universidade Federal da Paraíba, que estagiaram no Instituto dos Cegos da Paraíba, doravante ICP, no período de 2016. A partir de uma iniciativa de alguns docentes da UFPB, o ICP tornou-se um campo riquíssimo de estágio para os alunos de língua inglesa da instituição, principalmente por permitir que eles tivessem acesso à realidade dos alunos cegos e com baixa visão, construindo conhecimentos significativos no que se refere à inclusão de alunos com deficiência, especificamente alunos com deficiência visual.

Como discutimos no capítulo I, os cursos de Licenciatura apresentam muitas lacunas no que se refere a uma formação que propicie aos professores, ainda na academia, um contato direto com a inclusão (MEDRADO, 2016). Apesar de o estágio ter aberto esse espaço, nem todos os alunos passam por ele, pois cabe a esses alunos escolher onde estagiar. Na UFPB não existem disciplinas que fazem parte do currículo que forneçam esse suporte aos graduandos do curso de Letras no que diz respeito à inclusão, como já mencionamos no capítulo anterior. Vale ressaltar que, no ano de 2012, a professora Betânia Medrado, orientadora deste trabalho, através

de um projeto em parceria entre a UFPB e o ICP, criou um espaço para que os alunos atendidos pelo instituto tivessem acesso a aulas de língua inglesa no próprio instituto.

O Instituto dos Cegos da Paraíba foi fundado em 1944, por Adalgisa Duarte da Cunha. É uma organização não governamental sem fins lucrativos e atende cerca de 200 deficientes visuais. O Instituto dos Cegos oferece serviços de educação, assistência social, reabilitação, da saúde, iniciação esportiva, socialização, cultura e lazer para pessoas cegas ou com baixa visão. Também oferece cursos de braille para a comunidade em geral com o objetivo de promover a inclusão. A receita financeira do Instituto é constituída pelos convênios com o estado, município, verba federal, sócios contribuintes e doações da sociedade.

Atualmente, as aulas de inglês no ICP são ministradas pela professora regente Rosycléa Dantas, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística-PROLING/UFPB, que atua no instituto desde 2012, quando ainda estava na graduação e vinculada a alguns projetos como o PIBIC e Prolicen. A professora é uma pesquisadora na área de ensino de língua inglesa para os alunos cegos, tem desenvolvido muitos trabalhos científicos e publicado artigos nessa área (DANTAS, 2010; 2014; DANTAS; MEDRADO, 2012;2014). A referida professora atualmente ensina no instituto como voluntária.

## **2.2. Instrumento de pesquisa**

Para realizar nossa pesquisa utilizamos o questionário<sup>2</sup> (cf. apêndice), pois consideramos este um instrumento legítimo de pesquisa que nos permitiu rapidez e praticidade na coleta dos dados, uma vez que, sendo este um trabalho de conclusão de curso, não teríamos tempo suficiente para fazer entrevista com 16 estagiários. O questionário foi produzido no *googleform*, que pôde ser compartilhado, tanto pelo e-mail quanto pelas redes sociais, fazendo com que todos respondessem e devolvessem em pouco tempo, além de ajudar a pesquisadora a coletar as respostas com mais agilidade e praticidade.

O questionário contém 12 questões. As questões de 1 a 3 foram perguntas como o nome, a idade e o ano que começaram a graduação. As questões de 5 a 8 são questões para conhecer a motivação dos estagiários em escolher o Instituto dos Cegos para estagiar, se o estágio na instituição contribuiu para a formação do mesmo e se isso aconteceu, quais foram as

---

<sup>2</sup> Esclarecemos que o questionário foi adaptado do que foi elaborado por PAULINO (2016) para outro contexto de pesquisa.

contribuições. A questão 9 investiga mais detalhadamente quais foram essas contribuições, se foi na a) Elaboração/Adaptação de materiais de ensino de língua inglesa para alunos com cegueira e/ou com baixa visão; b) Avaliação e acompanhamento de alunos com deficiência; c) Acesso a informação sobre diferentes tipos de deficiências; d) Mudança de atitude em relação a pessoas com deficiência; e) Troca de conhecimentos com outros profissionais sobre alunos com cegueira e/ou baixa visão; f) Motivação pessoal para trabalhar com alunos com cegueira e/ou com baixa visão; g) Outros aspectos. A questão 10 objetivou justificar a escolha da questão 9. As questões 11 e 12 dizem respeito à formação em si. Os estagiários tiveram que listar, com base na experiência vivenciada no estágio no ICP, alguns conhecimentos que eles achavam que deveriam ser abordados na formação inicial do professor, nas disciplinas de Letras, para torná-lo melhor preparado para atuar com esses alunos. A última questão procurou saber dos estagiários de que forma outras disciplinas, fora o estágio, podem contribuir para a conscientização sobre inclusão.

O questionário foi enviado para 16 alunos, mas apenas 13 o retornaram o questionário. Todos os questionários respondidos foram analisados e fazem parte desta pesquisa.

### 2.3. Perfil dos participantes

Nesta seção, discorreremos sobre os colaboradores desta pesquisa, enfocando as três primeiras questões do questionário. Os treze estagiários, alunos de Letras-Inglês, têm idades entre 21 e 57 anos e os nomes a eles atribuídos são fictícios para que suas identidades fossem mantidas em sigilo.

O quadro a seguir mostra o perfil de cada participante, evidenciando que a maioria deles ingressou no curso em 2013:

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de Início do curso</b>
<b>Isabela</b>	22 anos	13/04/2013
<b>Ironaldo</b>	57 anos	15/02/2012
<b>Erivan</b>	22 anos	06/03/2012
<b>João Carlos</b>	26 anos	16/08/2010
<b>Ruth</b>	29 anos	18/03/2013
<b>Patricia</b>	25 anos	26/08/2011

<b>Alice</b>	22 anos	01/03/2013
<b>Fabricio</b>	26 anos	12/11/2012
<b>Tatiana</b>	21 anos	01/10/2013
<b>Bianca</b>	22 anos	01/02/2013
<b>Graziele</b>	22 anos	10/04/2013
<b>Iracema</b>	21 anos	04/04/2014
<b>Janaina</b>	26 anos	09/08/2010

**Quadro 1** - Informações sobre os participantes

Quando questionados se já tinham conhecimentos sobre estratégias pedagógicas e materiais didáticos para ensinar alunos cegos ou com baixa visão antes do estágio, a maioria dos colaboradores afirmou que não possuía conhecimento a esse respeito. Apenas um participante afirmou ter conhecimento sobre o assunto. No que diz respeito à razão de estagiar no ICP, se foi por decisão própria, indicação da professora da disciplina de estágio, por proximidade de sua residência ou outros motivos, observamos que Ironaldo, João Carlos, Alice, Fabricio, Grazielle e Iracema decidiram estagiar no Instituto dos Cegos por sugestão da professora de estágio. Por outro lado, Erivan, Ruth, Patrícia, Bianca e Janaína foram por opção própria. Apenas Isabela optou pelo ICP por ser próximo à sua residência.

No próximo capítulo, analisamos as respostas às demais perguntas do questionário com o propósito de alcançarmos o objetivo proposto para este trabalho.

### **CAPÍTULO III - AULAS DE INGLÊS INCLUSIVAS: VOZES DE ESTAGIÁRIOS SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NO ICP.**

Neste capítulo analisaremos as respostas fornecidas pelos estagiários do ICP ao questionário e suas contribuições para uma reflexão sobre a formação inicial de professores de língua inglesa.

#### **3.1. O estágio no ICP: contribuições para uma formação inicial de professores de língua inglesa**

Como discutimos antes, a formação inicial de professores ainda possui uma grande lacuna no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar. De acordo com Paulino (2014), é necessário que a formação forneça espaço para que o licenciando possa participar e aprender significativamente, sendo capaz de desenvolver e criar atividades de ensino que favoreçam a todos os alunos. Logo, o ICP tornou-se um espaço favorável no contexto da graduação em Letras-Inglês da UFPB. Isso ficou evidenciado a partir das próprias respostas dos alunos à pergunta do questionário sobre a importância do estágio no ICP. Todos os estagiários confirmaram que a experiência de estagiar no Instituto os ajudou muito na formação, uma vez que o estágio contribuiu para que todos pudessem pensar em inclusão. Nesse sentido, Isabela diz que:

*Estagiar no ICP foi enriquecedor para minha formação docente e me ajudou a crescer enquanto uma professora mais sensível e também mais preparada para o que pode surgir em sala de aula. Após meu estágio, optei por escrever meu TCC voltado à área de educação especial. (Isabela)*

Como vemos, a oportunidade de estagiar na instituição ajudou a estagiária, tanto para prepará-la para entrar em sala de aula, quanto para motivá-la a estudar e pesquisar na área da educação inclusiva (*optei por escrever meu TCC voltado à área de educação especial*). A estagiária Ruth, por sua vez, fala que o estágio a ajudou a refletir sobre sua prática:

*Contribuiu especialmente em minha prática docente. Conhecer a realidade dos alunos cegos ou com baixa visão fez com que eu refletisse sobre minha prática e agisse para crescer como professora e ensiná-los da melhor forma possível. Aprendi bastante e cresci profissionalmente através do estágio no ICP.*  
(Ruth)

A reflexão faz parte do crescimento profissional do professor, pois é a partir de seus sucessos, fracassos e desafios que o profissional constrói seu conhecimento sobre a prática pedagógica. De acordo com Tardif (2014), o professor reflete, retoma, reproduz e reitera o que sabe naquilo que sabe fazer, para assim poder exercitar sua prática profissional. A estagiária Ruth demonstra ter sido capaz, através dessa experiência na instituição, de refletir, rever suas próprias práticas enquanto profissional. Alice fala da importância da prática para a formação docente, como podemos observar a seguir:

*Todos os estágios práticos contribuem para a formação no sentido de refletir a prática docente em seu contexto real [...].*  
(Alice)

Alice, no excerto anterior, evidencia a importância da reflexão sobre sua prática enquanto professora em um contexto real. Essa oportunidade que só as disciplinas de estágio proporcionam aos graduandos no curso de Letras-Inglês na UFPB. É nesse espaço que os alunos-estagiários podem colocar em prática os saberes adquiridos antes e durante a formação inicial, e a partir dessa experiência analisar e refletir sobre suas ações em sala de aula. O estágio proporciona, além de um espaço para a prática, uma troca de experiências entre os outros estagiários, professor-regente e o professor orientador. Nesse contexto, o estagiário observa o posicionamento da professora, suas estratégias e atividades que planeja. Por outro lado, os estagiários trazem, para o campo de estágio, ideias sobre materiais didáticos, dinâmicas a serem implementadas etc. Essas trocas fazem do estágio um espaço único e enriquecedor para todos. De acordo com Tardif (2014), são justamente as trocas de experiências com os professores que estão há mais tempo em sala de aula, além de outras formações, treinamentos e estágios na formação inicial, que permitem que os saberes experienciais sejam desenvolvidos e mobilizados. Para o autor, a professora-regente é de fundamental importância nesse processo,

pois ela partilha seus conhecimentos com os estagiários, dando-lhes dicas, falando sobre os alunos e suas estratégias.

As duas estagiárias – Ruth e Alice – nos excertos anteriores refletiram sobre suas vivências na disciplina de estágio, justamente pela oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos. Sabemos que os estágios são importantes na vida dos alunos que estão em formação e quando falamos, especificamente, do estágio no ICP, ele se torna, a nosso ver, de grande importância, pois possibilita uma oportunidade única de os alunos pensarem em inclusão como observamos nos excertos a seguir:

*O estágio no Instituto foi minha primeira experiência com alunos adolescentes e com deficiência visual, e pude conhecer melhor esse contexto; como adaptar material didático, como se portar em sala, e principalmente como deixar de depender de recursos visuais para as aulas, usufruindo de outros meios para ensinar.* (Iracema)

*Aprendi a enxergar minhas aulas com outras perspectivas. Deixei de lado a necessidade de trabalhar tanto com o visual e fui procurando por novas abordagens.* (Janaína)

As estagiárias Iracema e Janaina tiveram, pela primeira vez, oportunidade de ensinar alunos com deficiência visual, fazendo com que elas se reinventassem. Iracema, por exemplo, explicita que fazia uso de recursos visuais para dar aula de inglês, e teve que abrir mão desse recurso e aprender outras formas de ensinar. Esses saberes foram desenvolvidos a partir das observações e da prática no ICP. Vejamos como outros estagiários compreenderam a experiência no contexto do Instituto:

*Acredito que, apesar de ainda saber pouco sobre o ensino para alunos cegos, o estágio no ICP me abriu os olhos para novas necessidades e maneiras de dar aula e sobre a importância de incluir todos os alunos na aula, independente da dificuldade.* (Bianca)

*Experiência de ter o primeiro contato com alunos cegos e de baixa visão, aprendendo também, algumas estratégias ensinadas pela professora de Inglês do ICP.* (Tatiana)

*Considero que as contribuições proporcionadas foram um aprofundamento da experiência em sala de aula adaptada para alunos com deficiência visual, oportunidade exclusiva de planejar e adaptar uma aula para tais alunos, observar as aulas da professora regente foi de extrema importância, considerando a competência da mesma na elaboração de materiais adaptados e profundo conhecimento acerca da turma e suas necessidades visuais. (João Carlos)*

A partir desses excertos, percebemos que os estagiários parecem compreender o que significa *incluir* e a necessidade de se apropriarem de estratégias que a professora regente utiliza em sala. Essas trocas entre os profissionais iniciantes com os mais experientes em um espaço como o estágio supervisionado possibilitam o desenvolvimento de saberes que são provenientes da formação (TARDIF, 2014) e, conseqüentemente, ampliam o repertório pedagógico dos futuros professores. Logo, percebemos que sem a experiência nesse contexto, possibilitado através do estágio no ICP, os participantes não saberiam como agir ao receber um aluno cego ou com baixa visão em suas salas de aula.

Sabemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que todos os professores em sua formação inicial e continuada devem ter conhecimento para receber de forma inclusiva os alunos com deficiência em sala de aula. Mas, também observamos que isso não acontece na realidade, o que evidencia um grande abismo entre os documentos e o contexto real. De acordo com Medrado e Celani (2017), é necessária a urgência em rever, reformular o currículo da formação inicial, para que se possibilite aos futuros professores sair da graduação mais preparados para essa realidade. Para Paulino (2016), é igualmente importante que os professores na formação inicial tenham um espaço para que possam criar, adaptar atividades, ou seja, para que possam aprender.

### **3.2. Saberes construídos ao longo do estágio no ICP**

Como podemos ver na seção anterior, a nosso ver, o estágio no ICP contribuiu muito para a formação dos graduandos que estagiaram naquele contexto. Nesta seção, iremos discutir quais aspectos dessa experiência, mais especificamente, fizeram com que eles se dissessem mais preparados para ensinar alunos cegos ou com baixa visão.



Isabela, Ironaldo e Ruth, por exemplo, explicitam que pensar na produção de materiais didáticos para o grupo de alunos do ICP foi o aspecto que os faz sentir mais preparados para atuar junto a alunos com cegueira e/ou com baixa visão, como podemos ver nas respostas a seguir:

*Poderia analisar todos os aspectos, pois minha experiência no ICP contribuiu em todos eles (talvez não tanto a mudança de atitude, pois não tinha preconceito anteriormente). Assinalei a primeira, no entanto, por ser a que me faz sentir mais preparada para o ensino. Agora tenho uma boa noção de como os materiais para pessoas cegas/com baixa visão devem ser construídos, de forma que o processo de ensino/aprendizagem delas seja bem-sucedido. (Isabela)*

*O material é adequado à sua necessidade, sem fugir do que se espera de um aluno de língua estrangeira. (Ironaldo)*

*Era difícil pensar em que recursos ou materiais usar em uma sala de aula com alunos cegos/com baixa visão. Depois do estágio, percebo que é muito mais simples do que eu pensava e que há infinitas possibilidades de elaboração/adaptação de materiais para este tipo de aluno. (Ruth)*

Para esses estagiários foi mais significativo nesse processo aprender como adaptar e criar materiais didáticos. Sabemos que adaptar materiais para alunos com deficiência visual não é uma tarefa fácil, principalmente quando pensamos no ensino de inglês, uma vez que aprendemos, ao longo das nossas práticas formativas, a ensinar utilizando recursos visuais e mudar essa didática pode ser bastante difícil. Para adaptar é preciso pensar sobre diferentes aspectos, como aqueles citados por Souza (2015): as aulas e instruções devem ser descritas para o aluno, assim como os recursos visuais utilizados em sala; os materiais didáticos precisam ser transcritos para o braile; a soletração, em substituição ao uso do quadro, por exemplo, pode ser uma estratégia eficaz a ser adotada. No entanto, para o graduando fazer uso dessas estratégias, ele precisa saber como fazer, observando, criando e refazendo. Compartilhando dessa mesma ideia, Tatiana e Janaina nos dizem:

*Antes de passar por essa experiência, eu não tinha conhecimento algum sobre pessoas com deficiência visual. Hoje, sei que as*

*aulas devem ser adaptadas para eles, de maneira a facilitar a troca de conhecimento na sala de aula. (Tatiana)*

*A experiência no instituto foi de grande relevância para a adaptação de materiais de ensino, pois nunca tinha participado ou sequer pensado em como fazê-lo. (Janaína)*

Já para Grazielle, Patrícia e Bianca, a maior contribuição desse estágio diz respeito à mudança de atitude que tiveram em relação às pessoas com deficiência. O preconceito com esse grupo, infelizmente, não ocorre apenas nas escolas, mas acontece também na universidade, o que dificulta, de acordo com o relatório do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB (2016), “a efetivação do processo de inclusão social”. Nessa mesma linha, Mantoan (2015) discute sobre a importância de respeitar as diferenças, pois elas são fixas e não podem ser mudadas, uma pessoa com deficiência física ou cognitiva por exemplo, não pode mudar essa realidade, e devemos respeitar essas diferenças. Assim, entendemos que quando as pessoas mudam de atitude com relação à pessoa com deficiência, quebra-se uma enorme barreira, permitindo que a troca de conhecimento aconteça como ocorreu com esses estagiários:

*Antes eu as via muito como não tão capazes quanto pessoas sem deficiência alguma. (Grazielle)*

*Eu costumava acreditar que ensinar a cegos era uma missão quase impossível, mas a partir da vivência no instituto, percebi que é necessário apenas um pouco mais de empenho e amor pelo que faz. (Patrícia)*

*A minha visão para com pessoas cegas era muito limitada e carregada de preconceito, de ideias pessoais do que eles eram capazes de fazer ou não, e o simples fato de entrar no ICP e ver que eles se movimentam livremente pelo ambiente, tem aula de informática, usam celular, praticam esportes, costuram, etc., me mostraram como eu era a cega. Hoje eu percebo que a deficiência não faz de ninguém menos capaz e que os preconceitos que carregamos os impede de avançar mais do que a cegueira. (Bianca)*

As três estagiárias – Grazielle, Patrícia e Bianca – antes de estagiarem no ICP, achavam que era impossível ensinar a pessoas cegas, pois elas as achavam *incapazes*. Isso acontece muito

quando não se conhece ou não se tem acesso a esse grupo e a um tipo de abordagem que promova uma acessibilidade pedagógica. Logo, percebemos que se esses futuros professores não tivessem tido essa oportunidade, iriam continuar com esse posicionamento e, muito provavelmente, quando recebessem alunos cegos ou com baixa visão em suas salas de aula, iriam acabar excluindo o aluno por acharem que era impossível que eles fossem mesmo capazes de aprender e eles de ensinar. Dantas (2014) afirma que poucos professores saem da graduação preparados para incluir alunos com deficiência em sala de aula, isso porque, muitas vezes, nem mesmo os formadores sabem como trabalhar suas disciplinas na proposta inclusiva e a disciplina de Educação Especial, como optativa no currículo de Letras-Inglês, não é suficiente para dar conta de todos os aspectos que dizem respeito à perspectiva inclusiva de educação. Percebemos, então, que os espaços para refletir acerca da inclusão na licenciatura ainda são muito poucos e, por isso, temos a urgência de repensar o currículo do curso de Letras – Inglês<sup>3</sup>, a fim de preparar os licenciandos para atuar na perspectiva inclusiva.

Para os estagiários João Carlos e Iracema, o que mais foi relevante no estágio foi a troca de conhecimentos com outros profissionais sobre alunos com cegueira e/ou baixa visão, como podemos observar nos excertos a seguir:

*A troca de conhecimento foi de fundamental importância, através das observações, das colaborações em sala de aula, das discussões no fim da aula adquirimos informações, dicas que se transformavam em conhecimento conforme aplicávamos em sala de aula nas colaborações ou até mesmo nas nossas regências.* (João Carlos)

*Através da convivência com a professora supervisora do estágio, pude conhecer os desafios desse contexto de ensino e como ela lidava com eles.* (Iracema)

Os estagiários entendem a importância da troca de experiências com outros profissionais, nesse caso, os outros estagiários e a professora regente. Essas trocas, conforme já mencionamos neste trabalho, faz em parte do crescimento profissional do professor e são realizadas ao longo de toda a carreira do professor. A motivação pessoal para trabalhar com alunos com cegueira e/com baixa visão foi um dos aspectos mais relevantes para a estagiária Alice:

---

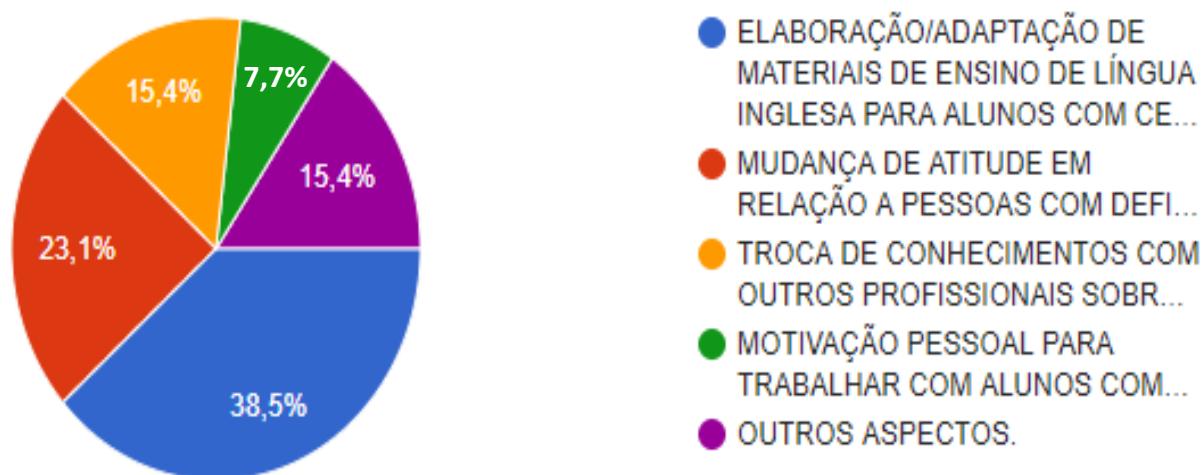
*A experiência contribuiu com todos os aspectos supracitados, porém, marquei motivação pessoal pois, uma vez no contexto, me dei conta de que poucos professores são preparados para trabalharem com esses alunos e pouco se faz a respeito disso, o que despertou a motivação.(Alice)*

A estagiária Alice demonstra a preocupação com a falta de preparação dos professores para ensinar alunos cegos e essa realidade a motivou a se preparar para ensiná-los. Erivan e Fabiano, no entanto, marcaram “outros aspectos” no questionário porque entenderam que todos os aspectos sugeridos seriam igualmente importantes para a formação deles:

*Todos os aspectos juntos. Acredito que essa experiência contribuiu em todos esses aspectos. Como na produção de material, aprender a incluir, adaptação de materiais. (Erivan)*

*Penso que trata-se de todas as opções anteriores, pois o campo de ensino a construção do conhecimento se dá por trocas. (Fabiano)*

Logo, concluímos que o espaço como o Instituto dos Cegos da Paraíba se configura como um local de grande relevância para a formação de professores de línguas para que esses profissionais desenvolvam práticas inclusivas em seus futuros contextos de atuação. Acreditamos que esse contexto contribuiu para que eles pensassem em elaboração de materiais, estratégias de ensino, não só a curto, mas a longo prazo, pois motivou alguns a pesquisar na área e a pensar em aulas inclusivas. A figura a seguir sistematiza os saberes que, segundo os estagiários, foram construídos ao longo do estágio no ICP:



**Figura 2** – Saberes que, segundo os estagiários, foram construídos ao longo do estágio no ICP.

O gráfico mostra que, para a maioria dos estagiários, foi mais significativa a elaboração de materiais, o que podemos compreender, pois o ICP foi o único lugar em que eles puderam elaborar materiais para pessoas com deficiência visual e colocar em prática. Em seguida, aparece a mudança de atitude com relação às pessoas com deficiência; logo depois, a troca de conhecimento com outros profissionais e a motivação para trabalhar com alunos com cegueira e/ou com baixa visão.

Quanto à mudança de atitude com relação à pessoa com deficiência, os estagiários acreditavam que era *impossível* uma pessoa com deficiência aprender, como destacamos nos excertos anteriores, o que é compreensível, pois nem todos têm a oportunidade ou o acesso a pessoas cegas e/ou com baixa visão. As trocas de experiências com outros profissionais são saberes adquiridos tanto na formação quanto nas trocas de experiências no ambiente de trabalho desse profissional. De acordo com Tardif (2014), as experiências obtidas inicialmente é que possibilitam, de maneira progressiva, dar “[...] aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim sua integração ao ambiente de trabalho [...]”. A oportunidade de estagiarem em uma instituição como ICP, permitiu aos estagiários se integrarem ao contexto de ensinar inglês a pessoas com deficiência visual.

Perguntamos aos estagiários como as outras disciplinas podem contribuir para conscientizar os alunos sobre a inclusão. As respostas fornecidas serão discutidas na próxima seção a seguir.

### 3.3. A reflexão sobre *inclusão* em outras disciplinas.

Temos consciência de que o estágio é de fundamental importância para os alunos se formarem enquanto profissionais inclusivos. Como já discutimos, o ICP se configura como um espaço produtivo para pensar e aprender, não só como profissionais da área de educação, mas também como professores que pensam no aprendizado de todos. O problema, como já mencionamos, é que ele se torna quase um espaço único na graduação, para conscientizar os alunos a incluírem como futuros educadores. Ao serem questionados a esse respeito, os estagiários acreditam que todas as disciplinas do curso de Letras-Inglês na Universidade Federal da Paraíba poderiam discutir o tema *inclusão* a partir de ações diferentes, como sugerem Isabela e Grazielle a seguir:

*Trazendo professores especializados para dar aulas ou palestras sobre o processo de educar pessoas com necessidades diferentes. Durante minha disciplina de Parâmetros Neurolinguísticos da Educação [ Programação Neurolinguística ao Ensino de Línguas Estrangeiras], a professora regente convidou professores diferentes para nos dar palestras sobre educação de alunos com autismo, cegueira etc., e foi muito produtivo. Outra opção (para o departamento) seria tornar a disciplina de Educação Especial uma obrigatória e não optativa como ainda é. E novamente: incentivar o estágio no ICP. (Isabela)*

*Deixando obrigatória a cadeira de "educação especial" (Grazielle)*

Nos excertos, as estagiárias afirmam que a disciplina de Educação Especial que temos na grade curricular como optativa deveria ser obrigatória, além do incentivo para estagiar no ICP. Posicionamentos semelhantes têm João Carlos e Fabiano:

*Penso que outras disciplinas podem abordar outros aspectos dos alunos, como por exemplo as obras literárias compostas por estes, como ocorre o dia-a-dia do mesmo, ou como aprendem ou ainda o histórico da inclusão destes alunos em sala de aula. (João Carlos)*

*Penso que a presença de alunos/as com alguma deficiência ou necessidade especial sempre foi uma realidade, e sempre será, assim, a oportunidade de vivenciar tais experiências deveria estar presente no currículo de formação docente, por meio, talvez, de uma disciplina específica que possa colocar os alunos/alunas a repensarem o que é o ensino para pessoas com deficiência e como isso não é contexto distante de nossas vidas. Visita a tais contextos, dentro e fora da universidade, colocar os alunos/as em situação de enfrentamento, que requeira criatividade e empatia. Divulgação de projetos/oficinas com essa(s) temática(s).(Fabiano)*

João Carlos traz a importância de discutir o histórico da inclusão, de trabalhar as produções da pessoa com deficiência na graduação, enquanto Fabiano fala da importância de ter na universidade uma disciplina específica e visitas contextos inclusivos como, por exemplo, instituições, escolas especializadas e escolas regulares que recebam alunos com deficiência.

Ruth, Iracema e Alice também pensam que a inclusão deveria ser uma temática abordada em várias disciplinas:

*Inclusão é um tópico que pode e deve ser abordado em praticamente todas as disciplinas das licenciaturas. As outras disciplinas podem discutir o assunto, promover leituras sobre inclusão, contextualizar a inclusão nas suas áreas de conhecimento, promover debates, entre outros. Não é difícil abordar este assunto, basta um pouco de vontade e engajamento de professores e alunos.(Ruth)*

*A inclusão deve ser discutida em toda disciplina, e as vozes de alunos com deficiência devem ser ouvidas em sala.(Iracema)*

*As disciplinas de língua poderiam abordar aspectos do como ensinar para alunos com deficiência, porém, para tal, os próprios professores da universidade precisariam aprender primeiro.(Alice)*

As três estagiárias concordam entre si, porém Alice afirma que é preciso preparar primeiramente os professores formadores, para que sejam capazes de abordar esse tema em sala de aula. Nesse sentido, Dantas (2014) discute a importância dos formadores também aprenderem com o outro para que os alunos que estejam na graduação possam ser, de fato, formados como professores inclusivos. Afinal, a formação inicial e continuada dos docentes

precisa estruturar suas práticas pedagógicas para assim contemplar as diferenças, como nos ensina Mantoan (2015). A estagiária Iracema explicita em sua resposta, não só a importância de abordar a temática em todas as disciplinas, mas o fato de que também as pessoas com deficiência fossem ouvidas. Janaína, Erivan e Ana Patrícia compartilham da mesma opinião:

*Abrindo espaço para o debate da inclusão. (Janaína)*

*Incluir o temas nas discussões e ajudar os alunos a enxergar a realidade e como é importante incluir alunos com necessidades educacionais específicas nas nossas salas de aula. (Erivan)*

*Cada professor poderia trazer pelo menos um texto sobre inclusão, professores de língua trariam na língua alvo, por exemplo. (Ana Patrícia)*

Percebemos que há uma urgência nas discussões dessa temática na formação inicial, visto que são esses estagiários que irão se deparar com essa realidade em sala de aula. Já outras estagiárias, como Tatiana e Bianca, evidenciam, em suas respostas, a preocupação com as estratégias de ensino e atividades que proporcionem uma educação inclusiva:

*Com a abordagem do assunto e o ensino de estratégias para lidar e incluir nas atividades os alunos com todo tipo de deficiência. (Tatiana)*

*As disciplinas de Língua Inglesa e Literatura têm uma grande oportunidade de mostrar na prática como uma aula inclusiva poderia acontecer. Apenas a teoria é muito vago, se víssemos uma aula inclusiva na prática ela seria muito importante para o nosso processo formativo. (Bianca)*

Dentre todos, apenas Ironaldo afirma que as disciplinas e os professores da graduação contribuem para a conscientização dos alunos, como podemos observar abaixo:

*todas as disciplinas de licenciatura contribuem com essa conscientização, da mesma forma que o fazem em relação a alunos. (Ironaldo)*



Observamos que muitas são as inquietações dos estagiários, tanto na discussão sobre a pessoa com deficiência, quanto com relação às suas necessidades educacionais. Todos esses aspectos, incluindo a necessidade de um espaço na formação que os ajude a elaborar e planejar atividades, são mencionados pelos estagiários nas suas respostas ao questionário, o que sinaliza para o fato indiscutível da relevância formativa e social do Instituto dos Cegos da Paraíba como campo de estágio no Curso Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou analisar aspectos para o ensino de pessoas cegas e/ou com baixa visão que foram considerados significativos por um grupo de estudantes que fizeram estágio no Instituto dos Cegos da Paraíba. Para tanto, retomamos aqui, em nossas reflexões finais, os objetivos que propusemos alcançar, quais sejam: identificar aspectos em que a experiência no ICP contribuiu para que os estagiários se sentissem preparados para o ensino de língua inglesa a pessoas cegas ou com baixa visão; sistematizar saberes construídos ao longo do estágio supervisionado no ICP.

Pudemos perceber, a partir das respostas dos estagiários, que a experiência em instituição com ICP foi importante, pois eles se disseram mais preparados para ensinar alunos cegos e/ou com baixa visão. Nesse sentido, 38,5% dos participantes da pesquisa manifestaram estar mais preparados para fazer adaptação de material; 23,1% evidenciaram a mudança de atitude com relação às pessoas cegas e/ou com baixa visão como uma das maiores contribuições do estágio no ICP para sua formação; 15,4% falaram da troca de conhecimento com outros profissionais, no caso do estágio, com a professora regente e os demais colegas estagiários; 15,4% explicitaram outros aspectos e mencionaram todas as alternativas fornecidas na questão como fundamentais para uma formação mais consciente sobre práticas inclusivas; 7,6% trouxeram à tona a motivação para trabalhar com alunos com cegueira e/ou com baixa visão.

Sendo assim, observamos que todos os participantes da nossa pesquisa que estagiaram no ICP, de uma forma ou outra, se dizem mais confiantes e preparados para ensinar alunos cegos e/ou com baixa visão, isso porque além de observar a professora regente, puderam criar e colocar em prática planejamentos de aula e preparação de material em um contexto inclusivo real.

É preciso ressaltar que alguns dos aspectos mencionados acima foram considerados também, pelos estagiários, como cruciais para serem incorporados a outras disciplinas (afora o estágio supervisionado) do curso de Letras-Inglês. A esse respeito, ou seja, como outras disciplinas poderiam contribuir para uma reflexão sobre inclusão, os estagiários acreditam em sua maioria, que todas as disciplinas poderiam abordar e discutir o assunto, como pontuou Erivan, por exemplo: “*Incluir o temas nas discussões [..]*”.

Logo, podemos perceber a importância de se abrir espaços para o debate sobre a inclusão, pois como tentamos demonstrar neste trabalho, as leis vêm garantindo o acesso e a

permanência das pessoas com deficiência nas escolas mas, para garantir uma educação em que estes alunos aprendam assim como os demais alunos, é preciso formar, preparar os futuros professores para que isso ocorra verdadeiramente.

Uma vez que os estagiários tiveram a oportunidade de estagiar em uma instituição especializada para cegos e pessoas com baixa visão, puderam perceber que é possível a aprendizagem de uma língua estrangeira por parte desse grupo. Mais importante, os estagiários tiveram oportunidade de desenvolver e mobilizar saberes, observar as ações da professora regente e criar/testar estratégias nas suas próprias regências. Além disso, podemos dizer que são professores mais conscientes dos processos inclusivos e o que isso demandará deles como professores de língua inglesa.

Não queremos afirmar que os estagiários estão preparados para ensinar as pessoas com deficiência, pois esses são saberes que ainda serão aperfeiçoados, reelaborados por esses profissionais em sua prática futura, uma vez que cada aluno, independentemente de ser ou não deficiente, tem suas especificidades e que o docente está em constante aprendizado. Contudo, a oportunidade de realizar seus estágios no ICP fez, certamente, a diferença na formação inicial dos licenciandos que por ali passaram.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília- DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília- DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, - DF, 1989. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)> Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL, LDB 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL, LDB 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 de setembro de 2017.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.

DANTAS, Rosycléa. (2014). **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento** (Dissertação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

DANTAS, Rosycléa. 2010. **“A gente vive num mundo normal”: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais**. 2010. 58f. (monografia-inédita) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: Contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, C. M. **A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 263-284.

MEDRADO, B. P. (Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes editores, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar- O que é? Por que? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola editorial, 2006, p. 13-44.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAULINO, Rafael. (2016). **“O PIBID Letras Inglês e a construção de conhecimentos docentes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental”**. 2016. (monografia-inédita) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PAULINO, MAIA, SOUSA, no prelo **Formação Inicial de Professores de Inglês na Perspectiva da Inclusão: um olhar sobre o curso de Letras Inglês da UFPB**. Recife, PE

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEDRADO. B. P; DANTAS, R. “Ela sempre tava do nosso lado”: Percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, v. 13, p.13-34, 2012.

DANTAS, Rosycléa; MEDRADO, Betânia. **O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão**. João Pessoa: DLEM, 2014.

SOUZA, Dennis. 2015. **Saberes profissionais docentes e ensino de língua estrangeira a alunos com deficiência visual**. 2015. (monografia –inédita) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

VIOTO, J. B. VITALIANO, C. R. **Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia**. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5, 2013.

VITALIANO, C. R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rev. Bras. Educ. Espec. 2007; 13(3): p. 399-414.

**APÊNDICE****Questionário para elaboração de TCC****Estágios ICP:** \_\_\_\_\_**Endereço de e-mail:** \_\_\_\_\_**1 – NOME:**

\_\_\_\_\_

**2 – IDADE:**

\_\_\_\_\_

**3 – ANO DE ÍNICIO DE CURSO:**

\_\_\_\_\_

**4 - ANTES DO ESTÁGIO, VOCÊ JÁ TINHA CONHECIMENTO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E/OU MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINAR ALUNOS CEGOS OU COM BAIXA VISÃO?**

☐ SIM☐ NÃO

**5 - POR QUE VOCÊ FOI ESTAGIAR NO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA?**

☐ POR OPÇÃO SUA☐ POR SUGESTÃO DO PROFESSOR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO☐ OUTROS: \_\_\_\_\_

**6 - VOCÊ CONSIDERA QUE O ESTÁGIO NO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA CONTRIBUIU PARA SUA FORMAÇÃO?**

☐ POR OPÇÃO SUA☐ POR SUGESTÃO DO PROFESSOR DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO

☐ OUTROS: \_\_\_\_\_

**7 - SE AFIRMATIVO, QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES?**

---



---



---

**8 - VOCÊ SE SENTE APTO A TRABALHAR COM ALUNOS CEGOS A PARTIR DESSA EXPERIÊNCIA? POR QUÊ (NÃO)?**

---



---



---

**9 - ASSINALE E EXPLIQUE EM QUE ASPECTO A EXPERIÊNCIA NO ICP CONTRIBUIU PARA VOCÊ SE SENTIR PREPARADO PARA O ENSINO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU COM BAIXA VISÃO:**

- ☐ ELABORAÇÃO/ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS COM CEGUEIRA E/OU BAIXA VISÃO
- ☐ MUDANÇA DE ATITUDE EM RELAÇÃO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA
- ☐ TROCA DE CONHECIMENTOS COM OUTROS PROFISSIONAIS SOBRE ALUNOS COM CEGUEIRA E/OU BAIXA VISÃO
- ☐ MOTIVAÇÃO PESSOA PARA TRABALHAR COM ALUNOS COM CEGUEIRA E/OU BAIXA VISÃO
- ☐ OUTROS ASPECTOS: \_\_\_\_\_

**10 - EXPLIQUE O ITEM ASSINALADO NA QUESTÃO ANTERIOR.**

---



---



---

**11 - COM BASE NA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO NO ICP, LISTE ALGUNS CONHECIMENTOS QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIAM SER ABORDADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR (NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS) PARA TORNÁ-LO MELHOR PREPARADO PARA ATUAR COM ESSES ALUNOS.**

---

---

---

**12 - DE QUE FORMA OUTRAS DISCIPLINAS, FORA ESTÁGIO, PODEM CONTRIBUIR PARA A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE INCLUSÃO?**

---

---

---